رسالة التربية وعلم النفس، ع (٢١)، ص ص ١٣٩ – ١٨٠ الرياض، (١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م)

البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة

عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
أستاذ مشارك ، قسم التربية الخاصة ، كلية التربية
جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية
(قدم للنشر؛ وأجيز في ١٧/١١/١٤٢٣هـ)

ملخص الدراسة. هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات العمر، والخبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص، والدورات التدريبية على أهمية تلك البرامج من قبل معلمي التربية الخاصة. ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية (٧٨٣ معلم)، وتم استخدام المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبار "ت"، واختبار شيفيه لتحليل نتائج الدراسة.
وقد جاءت البرامج مرتبة حسب الأبعاد من قبل مجتمع الدراسة كما يلي : البرنامج التربوي الفردي، والبرنامج العام، والتدريس، والتقييم والتشخيص، حيث اتفق المعلمون وبنسبة عالية على أهمية كل هذه البرامج. وقد بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه البرامج ترجع إلى متغيرات العمر، والخبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص، والدورات التدريبية.

مقدمة

شهد مجال التربية الخاصة تطوراً وتغيرا ملحوظا في السنوات الأخيرة على مستوى العالم، حيث كان التوجه نحو تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الثلاثينيات في المدارس المعزولة بدعوى عدم وجود القناعة لوجودهم في المدارس العادية، وفي منتصف القرن العشرين تطورت التربية الخاصة بشكل كبير ونودي بالاهتمام بمجال التربية الخاصة من

منظور التأهيل والاهتمام ببرامج التربية الخاصة بشكل أفضل من ذي قبل (منصور، ١٩٩٤). وتتجه التربية الخاصة في العصر الحالي إلى الدمج الشامل للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف فئاتهم مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية .

وهناك برامج تدريبية موجهة للمعلم العادي باعتباره جوهر العملية التعليمية ومحورها لأنه مطالب بالقيام بعدد من المسؤوليات والمهام بما في ذلك قدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة (جامع ،الشاهين ، والهادي ١٩٨٤)، ويدخل في ذلك طرائق واستراتيجيات التدريس، والتعامل مع الأطفال، والعلم بالنظريات السلوكية والنفسية، والتخطيط واستخدام الوقت بشكل مثمر وما إلى ذلك.

وإذا كانت عملية تدريب المعلم العادي ليست بالأمر السهل وتحظى بكل هذا الاهتمام، فإن قضية تدريب معلم التربية الخاصة يجب أن تأخذ اهتماماً أكبر نتيجة للصعوبات التي تواجه كليات التربية في إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة والتي من أهمها ندرة المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وزيادة الأطفال المعوقين في العالم حيث أوضح ترنبل ،ترنبل ،شنك،ولييل Turnbull, Turnbull, , Shank & Leal (١٩٩٩) أن ما نسبته ١٢% من تلاميذ المدارس الأمريكية يتلقون خدمات التربية الخاصة حيث بلغ عددهم ٥ر٥ مليون تلميذ وذلك في عام ١٩٩٤ - ١٩٩٥م.

و يحتاج معلم التربية الخاصة في الواقع إلى مهارات خاصة وإضافية ،غير تلك المهارات اللازمة للمعلم العادي ، فهو بحاجة إلى أن يستخدم طرق تدريس خاصة، وأن يعد برامج فردية تتناسب مع الفروق الفردية للأطفال، لذا ينبغي لكليات التربية في البلاد العربية بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص تطوير أساليب إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة وتزويدهم

بالمهـــارات اللازمـــة وتدريـــبهم عـــليها ومـــن ذلـــك المهارات الأكاديمية، والاجـــتماعية، والشخصـــية، ومهارات التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم (العبد الجبار، ١٩٩٨).

ونظـــرا للتوسع الهائل في افتتاح البرامج الملحقة في المدارس العادية في كافـــة مـــدن ومحافظات المملكة العربية السعودية ، وأهمية البرامج التدريبية للمعـــلمين عـــلى رأس العمـــل جـــاءت هذه الدراسة في محاولة لتحديد أهم المجـــالات التدريـــبية لمعلمي التربية الخاصة وتحديد المتغيرات المؤثرة في أهميـــة تلك البرامج.وعليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في محاولة الإجابة على أسئلة الدراسة التالية :

١) ما أهمية البرامج التدريبية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة؟
٢) هـــل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف العمر.
٣) هـــل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف الخبرة.
٤) هـــل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف المؤهل التعليمي.
٥) هـــل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف التخصص الدقيق.
٦) هـــل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف الموضع التعليمي.
٧) هل تختلف أهمية تلك البرامج بين معلمي التربية الخاصة باختلاف

أهداف الدراسة

تهـدف هـذه الدراسـة إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعـلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، كما تهدف إلى تحديد الفروق بين آراء المعـلمين حـول أثر أهمية البرامج التدريبية في تطورهم المهني من متغير العمر،الخبرة،المؤهل التعليمي، التخصص الدقيق،الموضع التعليمي،والدورات التدريبية.

عدد الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة

تسـتمد هذه الدراسة أهميتها من حيث التعرف على البرامج التدريبية الضـرورية لـبرامج التربية الخاصة المختلفة (الإعاقة السمعية، الإعاقة البصـرية، صـعوبات التعـلم، التخلف العقلي)، حيث تشهد هذه البرامج تطـوراً كبيراً ، إذ وصل عدد البرامج والمراكز والمعاهد الخاصة بوزارة المعـارف ٦٥٣ (الموسى ، ١٤٢١هـ)، وهذه البرامج تحتاج إلى كوادر بشـرية مدربـة ومتخصصة وفي الوقت الحالي لا يوجد سوى قسم واحد للـتربية الخاصة في جامعة الملك سعود على مستوى الجامعات السعودية ولا يسـتطيع تلبية الاحتياجات المتنامية للمعلمين المتخصصين في مجال الـتربية الخاصة على مستوى المملكة العربية السعودية، لذلك فإن إجراء دراسـة تجمع بياناتها من قبل المعلمين المتخصصين في التربية الخاصة لمعـرفة احـتياجاتهم التدريبية بناء على خبراتهم وممارستهم اليومية في الميدان التعليمي تأخذ أهمية من حيث توفير معلومات ضرورية تستخدمها المـدارس والبرامج ومراكز تخطيط البرامج التدريبية للمعلمين ، وكذلك يستفيد منها المتخصصون لإعداد وتصميم هذه البرامج.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة بما يلي:

١) اقتصارها على المعلمين الذكور في معاهد التربية الخاصة وفي البرامج الملحقة بالمدارس العادية التابعة لوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية.

٢) جمع بياناتها في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢١/ ١٤٢٢هـ.

مصطلحات الدراسة

(١) البرامج التدريبية: يقصد بها في هذه الدراسة الاحتياجات التدريبية المختلفة التي تقدم لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة، على شكل برنامج واحد أو أكثر وذلك حسب الحاجة من دورات تدريبية وورش عمل متخصصة في مجالات إعداد وتطوير المعلم في برامج التربية الخاصة المختلفة مثل دورة متخصصة في البرنامج التربوي الفردي أو ورشة عمل في البرنامج التربوي الفردي.. ومن هذه البرامج مايلي:

أ. البرنامج العام: مثل العلم باللوائح والأنظمة والحصول على المعلومات والمصادر المختلفة، وتعديل الاتجاهات السلبية نحو الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

ب. التدريس مثل التخطيط الجيد واستخدام الاستراتيجيات التعليمية وتقييم الدرس والتغذية الراجعة واستخدام طرق تعديل وبناء السلوك.

ج. التقييم والتشخيص للأطفال ذوي الاحتياجات التربوية

الخاصة مثل القدرة على التشخيص الجيد، واختيار الاختبارات سواء الرسمية أو غير الرسمية والقدرة على تفسير تلك الاختبارات.

د. المهارات والمتطلبات الخاصة بالبرنامج التربوي الفردي.

(٢) **التربية الخاصة**: يقصد بها البرامج والطرق والوسائل والاستراتيجيات التي تم إعدادها وتصميمها بحيث تتناسب مع الاحتياجات الخاصة بالأطفال غير العاديين (مثل ذوي الإعاقة السمعية، الإعاقة البصرية، صعوبات التعلم، التخلف العقلي، التوحد، الإعاقة الجسمية والحركية ..(Hallahan & Kuffman1994,p.14).

(٣) **الإعاقة السمعية:**

تنقسم الإعاقة السمعية إلى:

(أ) **الصمم**: وهو فقدان أو قصور سمعي يحول دون اعتماد الفرد على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام السماعات أو بدونها.

(ب) **ضعف السمع**: وهو فقدان أو قصور سمعي يجعل الفرد يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط سواء باستخدام السماعات أو بدونها (القريوتي، السرطاوي ،والصمادي ١٩٩٥، ص ١٣٨).

(٤) **الإعاقة البصرية:**

يقسم المتخصصون الإعاقة البصرية إلى قسمين:

(أ) **كف البصر**: وهو فقدان القدرة الكلية على الإبصار، أو عدم القدرة على الاستفادة من البقايا البصرية للقراءة أو الكتابة بطريقة عادية حتى مع استخدام المعينات البصرية.

(ب) **ضعف البصر**: وهو القدرة على القراءة أو الكتابة أو إنهاء المهمة عن طريق استخدام معينات بصرية كالنظارات المكبرة أو العدسات أو المعينات التكنولوجية الأخرى (القريوتي وآخرون، ١٩٩٥، ص ١٩٠).

(٥) **ذوو صعوبات التعلم**: هم الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو الهجاء، أو في القيام بالعمليات الحسابية. وقد يرجع هذا الاضطراب إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عدم القدرة على القراءة، أو إلى عدم القدرة على الكلام، ولا يشتمل هذا المصطلح على الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب سلوكي، أو حرمان بيئي أو ثقافي. (Hallahan & Kuffman1994,p.165).

(٦) التخلف العقلي: هو القصور الواضح في الأداء الحالي للفرد، حيث يقل فيه الأداء الذهني للفرد عن المتوسط العام بشكل واضح مصاحباً في ذلك مع قصور في جانبين أو أكثر من جوانب المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، أوقات الفراغ والعمل، ويظهر التخلف العقلي قبل سن الثامنة (Luckasson,R. Coulter,D.L., Polloway, E.A. ,Reis, S., Schalock , R.L., Snell, M.E., Spitalink , D.M., and Stark, J.A.,1992).

الدراسات السابقة

أتيح للباحث الاطلاع على العديد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع بحثه. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

في دراسة للعبد الجبار (٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوفر منها لديهم. تم استطلاع آراء معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض (ن = ١١٠)، وقد استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط، وتحليل التباين، واختبار "شيفيه" لتحليل نتائج الدراسة.

وقد جاءت المهارات مرتبة من قبل مجتمع الدراسة حسب أهميتها على التوالي: المهارات الأكاديمية، مهارات الاستراتيجيات التعليمية، مهارات بيئة العمل، وجاء ترتيب المهارات من قبل مجتمع الدراسة

حسب توافرها لديهم على التوالي: المهارات الأكاديمية، مهارات بيئة العمل، مهارات الاستراتيجيات التعليمية.

وقد بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات بحيث يمكن أن تُعزى لمتغيرات الخبرة والتقدير الأكاديمي، وعدد الحالات المخدومة، وكانت هناك فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير العمر. ومن جانب آخر أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة بالنسبة لتوافر تلك المهارات في متغير التقدير الأكاديمي.

وتوصلت دراسة وايتكر Whitaker (٢٠٠١)من خلال مراجعة للصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ، خصوصاً في السنوات الأولى من التدريس، إلى أنهم يواجهون الصعوبات التالية:

(١) عدم القدرة على نقل النظرية إلى التطبيق.

(٢) عدم الإعداد الجيد لمواجهة عدد من الصعوبات التي ستواجههم.

(٣) التردد في الاستشارة وطلب المعونة.

(٤) صعوبة التدريس وعدم توافر المصادر اللازمة.

(٥) التوقعات العالية للنجاح.

وفي دراسة أخرى للعبد الجبار (١٩٩٨) هدفت إلى معرفة أهم الكفايات الضرورية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في المملكة العربية السعودية (ن = ٢٣٧) حيث تم استطلاع آراءهم .وقد جاءت

الكفايـــات مرتــبة حســب ضرورتها كما يلي : الكفايات الشخصية، الكفايات التدريسية، كفايات الوعي المهني، الكفايات المعرفية، كفايات الــتعامل مــع الأطفـــال وأوليـــاء أمورهم، كفايات الوعي المهني، والكفايات الاجتماعية والمجتمعية.

وبيـــنت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســطات درجـــات أفراد العينة بالنسبة لأهمية هذه الكفايات ترجع لمتغيرات العمر والخبرة والمؤهل التعليمي.

وأوضحت دراسة **زينز وبونتي (1996) Zins & Ponti** والــتي اســتطلعا فيها آراء ١٧ معلماً من معلمي المدارس الابتدائية حــول فاعــلية التدريب المباشر للمعلمين في مهارات حل المشكلات لــتعزيز التحصيل لدى التلاميذ، إن التدريب المباشر للمعلمين يعزز مهارات المعلم في تشخيص مشكلة التلميذ ويقلل من النقاش أو الجدال حول المشكلات السلوكية.

وفـــي دراسة أحمد والسويدي (١٩٩٢) هدفت إلى تقدير ومعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين، وحاولت الدراسة الإجابة عن سؤالين أحدهما له علاقة بــتحديد الاحــتياجات التدريــبية، والآخر بأولويات هذه الاحتياجات وتكونــت عيــنة الدراســة من ٣٦ معلما و ٢٨ معلمة ، واستخدم الباحثان أداة لقياس الحاجات التدريبية وتحديد أولوياتها ضمن عشرة مجـــالات رئيســـة من مجالات تدريب معلم التربية الخاصة، وكانت نتائج هذه الدراسة:

١_هــناك حاجـــة إلى برامج تدريبية عالية المستوى، ولكن هناك فرقاً وحيداً

دالا إحصائيا بشأن درجات الحاجات التدريبية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين.

٢-المجـــالات التي نالت اهتماماً أكبر من وجهة نظر أفراد العينة هي (مجال استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة، ومجال تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصـــهم، ومجال الأنشطة التدريبية والتعليم الفردي)، أما المجالات التي نـــالت اهتماما أقل من وجهة نظر أفراد العينة هي : (مجال الإدارة السيطرة الصفية، ومجال توطيد العلاقات مع الآخرين).

٣- هـــناك اتفاق بدرجة كبيرة بين أفراد العينة بشأن ترتيب أهمية أولويات الاحتياجات التدريبية.

ولقــد أقترح جوردن (1991) Gordon الاحتياجات الأساسية لمعلم الـــتربية الخاصة المتمثلة في النقاط التالية: إدارة الصف، والحصول على المعلومات اللازمة عن نظام المدرسة، والحصول على المصادر اللازمـــة للـــتدريس، والـــتخطيط والتـــنظيم للدرس، وتقييم التلاميذ، وتشجيع التلاميذ، واستخدام الطرق الفاعلة في التدريس، والتعامل مع الاحـــتياجات الخاصة للتلاميذ، والتواصل مع الآخرين من الإداريين والمعـــلمين، والتواصـــل مـــع أوليـــاء أمور التلاميذ، وتكييف البيئة التعليمية.

وفـــي دراســـة للمكـــتب التعـــليمي الأمـــريكي Office of Education(1988) توصلت إلى أن المعلمين في المرحلة الابتدائية بحاجـــة إلى المجـــالات التدريـــبية الـــتالية: اختيار محتويات المنهج

وتـنظيمها بشـكل يتناسب مع مطالب التلميذ النفسية وطبيعة المادة، والـتخطيط للـتدريس، واسـتخدام الاسـتراتيجيات الملائمة لتحقيق الأهداف المطلوبة، وتقييم نتائج التدريس، وتحمل المسؤولية.

وفـي دراسـة سـاس – ليهـرر (1986) Sass – Lehrer عن المهـارات الفاعـلة لمعلمي ذوي الإعاقة السمعية حيث تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ مشرفا من المشرفين على برامج الإعاقة السمعية، حيـث اطـلع المشـرفون عـلى ٤٠ مهـارة ذات علاقة بالتدريس والتخطيط والتقييم والعلاقات العامة، وقد خلصت الدراسة إلى إعطاء أهمية كبرى لمهارات التخطيط للدرس، ثم تليها في الأهمية مهارات التقييم.

واجـرى مايـلن (1979) Milne عن طريق تحليل البيانات التي جمعها من قبل ١٤٠ معلماً ومديراً للتلاميذ ذوي التخلف العقلي، حيث توصلت الدراسة إلى أن مهارة المرونة في إدارة النشاطات التعليمية تأتي على قائمة المهارات الهامة في مجال تربية وتعليم ذوي التخلف العقلي.

واوضـح ويجاند (1977) Weigand أن هناك ست مجالات يلزم توفرها للمعلم بشكل عام، وهذه المجالات هي : تقدير مستوى الأداء العقـلي، اسـتخدام الاستراتيجيات بما في ذلك استراتيجيات الدافعية، وصـياغة الأهداف بشكل جيد ومتمكن، والقدرة على تطبيقها أدائياً، والقـدرة عـلى طرح الأسئلة والمناقشة وإجراء التقويم والتمكن من التواصل في البيئة المدرسية.

وأكدت الجمعية الأهلية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (NARC، 1974) على موقفها من الاحتياجات الأساسية للأشخاص المسؤولين

عـن تصـنيف الأفـراد ذوي التخـلف العقلي في الولايات المتحدة الأمريكية والذي جاء عن طريق جمع المعلومات وتحليلها عن الأفراد ذوي التخلف العقلي و توصلت إلى أن هؤلاء المسؤولين يحتاجون أن يكونـوا مؤهـلين بالدرجات الأكاديمية العليا ويحملوا رخص العمل ويكونـوا قـد تدربوا على المجالات التالية : التقييم الفردي، الفروق الفـردية، الطفل غير العادي، التعلم والعلاج، التخلف العقلي، العمل تحت الإشراف، والتعليم المستمر. وفي عملية التعلم والعلاج أوصت الجمعيـة أن يتعلم الفرد المسؤول عن تصنيف الأفراد ذوي التخلف العقلي بشكل جيد عن موضوع الفريق المتعدد التخصصات من ناحية الـتخطيط، والـتقييم للنـتائج الـتربوية حتى يكون متمكناً من كتابة الأهداف السلوكية وبمحكات مناسبة.

يتضـح من استعراض نتائج الدراسات السابقة أهمية الحاجة إلى إلقـاء الضـوء على البرامج التدريبية المختلفة للمعلمين في مجالات الـتربية الخاصـة. ومن ثم يلاحظ المتتبع لما أسفرت عنه الدراسات السـابقة أن الـتركيز يكون على ضرورة توفر برامج تدريبية عالية المستوى تتيح استخدام ما هو موجود من تقنيات حديثة، بالإضافة إلى رفـع مسـتوى المعلمين في المجالات ذات الصلة بأساليب التدريس والـتقييم والتشـخيص، وغيرها من المجالات التي تؤكد الحاجة إلى مزيد من الدراسات في هذا الصدد.

فروض الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض السبعة التالية:

١) يتفق المعلمون في مجال التربية الخاصة على أهمية البرامج التدريبية بالنسبة لهم.

٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير العمر.

٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير الخبرة.

٤) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراســة عــلى مقيــاس البرامج التدريبية المستخدم في متغير المؤهل التعليمي.

٥) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراســة عــلى مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير التخصص الدقيق.

٦) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراســة عــلى مقيــاس البرامج التدريبية المستخدم في متغير الموضع التعليمي(معهد أو برنامج ملحق بالمدرسة العادية).

٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم في متغير عدد الدورات التدريبية.

إجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة

أجـــريت هــذه الدراسة مع بداية الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢١/١٤٢٢هـــ على المجتمع الكلي (للمعلمين) الذين يعملون في معـــاهد وبرامج التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم معلما٢٤٦٥ (وزارة المعارف ١٤٢٢ هـــ) وزعت عليهم أداة الدراسة.

وقـــد تكونت العينة النهائية للدراسة الحالية من ٧٨٣ معلماً ممن أكمـــلوا الإجابة عن بنود أداة البحث كاملة وهم يشكلون ٧٦ر٣١% وهي عينة ممثلة - من وجهة نظر الباحث الحالي - لمجتمع الدراسة ، ويتضـــمن الجـــدول رقم (١) وصفا تحليليا لعينة الدراسة من حيث العمـــر، وســـنوات الخـــبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص، ونوع الموضع التعليمي وعدد الدورات التدريبية.

الأساليب الإحصائية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من صدق المقياس وثباته (معامل ارتباط بيرســـون، وألفاكرونـــباخ بالإضـــافة إلى المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار ت واختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه) واختبار شيفيه.

جدول رقم (١)- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المختلفة

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة %
١	العمر	٢٠ – ٣٠ سنة	٣٧٠	٣ر٤٧
		٣١ – ٤٠ سنة	٢٧٢	٧ر٣٤
		٤١ سنة فأكثر	١٣٥	٢ر١٧
		لم يحدد	٦	٠ر٨
٢	سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	٣٣٠	١ر٤٢
		٦ – ١٠ سنوات	١٥٩	٣ر٢٠
		١١ – ١٥ سنة	١٢٧	٢ر١٦
		١٦ سنة فأكثر	١٤٦	٦ر١٨
		لم يحدد	٢١	٧ر٢
٣	المؤهل التعليمي	دبلوم	١٦٥	١ر٢١
		بكالوريوس	٥٠٦	٦ر٦٤
		ماجستير	١٥	٩ر١
		أخرى	٢٥	٢ر٣
		لم يحدد	٧٢	٢ر٩
٤	التخصص	الإعاقة السمعية	١٩٦	٠٠ر٢٥
		الإعاقة البصرية	٧٥	٦ر٩
		صعوبات التعلم	٩٩	٦ر١٢
		التخلف العقلي	٣٣٤	٦ر٤٢
		لم يحدد	٧٩	١ر١٠
٥	الموضع التعليمي	معهد تربية خاصة	٢٩٩	٢ر٣٨
		برنامج ملحق بالمدرسة العادية	٤٦٠	٧ر٥٨
		لم يحدد	٢٤	١ر٣
٦	عدد الدورات التدريبية	١	١٥٨	٢ر٢٠

م	المتغيرات	فئات المتغيرات	عدد الحالات	النسبة %
		٢	١٠٣	٢ر١٣
		٣	٨١	٣ر١٠
		٤ فأكثر	٩٠	٥ر١١
		لا يوجد	٣٥١	٨ر٤٤

ثانياً: أداة الدراسة

مقياس البرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة

في سعيه لإعداد مقياس للبرامج التدريبية لمعلمي التربية الخاصة قام الباحث الحالي بالخطوات التالية:

(١) إعداد استمارة شاملة لجمع البيانات الأولية وللمعلومات الأساسية المتعلقة بأفراد العينة والتي تتضمن معلومات عن العمر الزمني، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، التخصص للمعلمين، نوع الموضع التعليمي الذي يعمل به المعلمون، وعدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها .

(٢) للتعرف على البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، قام الباحث بإعداد أداة لهذا الغرض من خلال:

(أ) مراجعة الدراسات السابقة التي أتيح للباحث الاطلاع عليها وجميعها ذات صلة بالبرامج التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

(ب) الاستفادة من آراء المحكمين الذين عرضت عليهم قائمة البرامج التدريبية، حيث تم إجراء بعض التعديلات عليها في ضوء ما أبدوه من ملاحظات (انظر ملحق أ).

(٣) في ضوء الخطوتين السابقتين أصبح المقياس في

صورته النهائية يشتمل على المحاور التالية:

أ. البرنامج العام ويشتمل على سبعة مجالات تدريبية.

ب. التدريس ويشتمل على ثمانية مجالات تدريبية.

ج. التقييم والتشخيص ويشتمل على أربع مجالات تدريبية.

د. البرنامج التربوي الفردي ويشتمل على ست مجالات تدريبية.

(٤) طلب من أفراد مجتمع الدراسة الإجابة عن العبارات المندرجة تحت كل محور من محاور الأداة الأربعة وذلك بوضع إشارة (×) أمام الخانة التي يراها المستجيب أكثر أهمية على مقياس خماسي متدرج وفق مقياس ليكرت حيث تعني الدرجة (٥) هام جداً، والدرجة (٤) هام، والدرجة (٣) غير متأكد، والدرجة (٢) غير هام، والدرجة (١) غير هام على الإطلاق، ومن ثم فإن ارتفاع الدرجة يعتبر مؤشراً على أهمية البرنامج التدريبي، بينما انخفاض الدرجة يعتبر مؤشراً على عدم أهميته.

(٥) استخدم الباحث للتحقق من صدق الأداة الأسلوبين التاليين:

أ.**الصدق الظاهري:** للتأكد من صدق الأداة الظاهري فقد تم عرض الأداة على أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، حيث تم تزويدهم بأهداف الدراسة والإجراءات التي تم اتخاذها في بناء تلك الأداة، وفي ضوء آراء ومقترحات المحكمين تم استبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق ١٠٠% ومن ثم استبعد عدد ٥ فقرات لتتكون القائمة

في صورتها النهائية على ٢٥ عبارة (انظر ملحق رقم ١).

ب. صـــدق الاتساق الداخلي: فقد تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة، والدرجة الكلية كما هو موضح في الجدول رقم (٢) ، وذلك على عينة استطلاعية بلغ عددها ٧٨ معلماً.

جدول رقم (٢)
معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
الأول	١	٥٧ر٠**	٤	٥١ر٠**
	٢	٤٧ر٠**	٥	٥٥ر٠**
	٣	٥٩ر٠**	٦	٤٩ر٠**
الثاني	١	٢٦ر٠**	٥	٥٣ر٠**
	٢	٤٠ر٠**	٦	٤٠ر٠**
	٣	٥٧ر٠**	٧	٥١ر٠**
	٤	٦٢ر٠**	٨	٤٦ر٠**
الثالث	١	٥٠ر٠**	٣	٨٢ر٠**
	٢	٧٧ر٠**	٤	٦٩ر٠**
الرابع	١	٧٥ر٠**	٤	٧٦ر٠**
	٢	٤٧ر٠**	٥	٦٧ر٠**
	٣	٥١ر٠**	٦	٤٠ر٠**

** دالة عند مستوى ١٠ر٠

يتـــبين من الجدول رقم (٢) أن نتائج معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكـــلية كـــانت جميعهـــا دالة . ويوضح الجدول رقم (٣) أن نتائج معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية كذلك كان دالاً.

جدول رقم (٣)
معاملات ارتباط أبعاد الأداة بالدرجة الكلية

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط*
الأول	٧٨ر٠	الثالث	٦٧ر٠
الثاني	٨٨ر٠	الرابع	٧٤ر٠

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠١ر٠

(٦) كما تحقق الباحث من ثبات أداة الدراسة بإجرائها على عينة قوامها ٧٨ من معلمي التربيـــة الخاصـــة، وذلـــك عـــن طريـــق إيجاد معاملات ألفاكرونـــباخ (Alpha Cronbach) لكـــل بعـــد على حدة، ثم للأداة ككل، ويوضح جدول رقم (٤) ذلك.

جدول رقم (٤)
قيم معاملات الثبات بطريقة ألفاكرونباخ

أبعاد القائمة	معامل ألفا كرونباخ
١ – المتطلبات العامة	٦٨ر٠
٢ – التدريس	٧٣ر٠
٣ – التقييم والتشخيص	٧٠ر٠
٤ – البرنامج التربوي الفردي	٧٦ر٠
الدرجة الكلية	**٨٥ر٠**

* جميع قيم معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠١ر٠

نتائج الدراسة

الفرض الأول: ينص على أنه: يتفق معلمو التربية الخاصة على أهمية البرامج التدريبية بالنسبة لهم. وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية لأبعـــاد المقياس الأربعة وذلك لكل بعد على حدة، ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج ذلك.

جدول رقم (٥)
ترتيب البرامج التدريبية حسب أهميتها بالنسبة لأفراد مجتمع الدراسة

البرامج التدريبية	المتوسط
١ – البرنامج التربوي الفردي	٧١ر٤
٢ – البرنامج العام	٤٩ر٤
٣ – التدريس	٤٣ر٤
٤ – التقييم والتشخيص	٢١ر٤

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المعلمين أعطوا أهمية بشكل كبير لجميع البرامج التدريبية التي تضمنتها القائمة،فقد تراوحت المتوسطات بين ٢١ر٤ إلى ٧١ر٤، حيث حصلت البرامج التدريبية ذات العلاقة بالبرنامج التربوي الفردي على متوسط مقداره (٧١ر٤)، ثم البرنامج العام على متوسط مقداره (٤٩ر٤)، ثم التدريس على متوسط مقداره (٤٣ر٤)، وأخيراً التقييم والتشخيص على متوسط مقداره (٢١ر٤). وكل ذلك يعكس الأهمية الكبرى لجميع البرامج التدريبية المذكورة في القائمة مما يفيد بتحقق الفرض الأول من فروض الدراسة.

الفرض الثاني: ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير العمر. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (٦) ذلك.

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً لمتغير العمر

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
البرنامج العام	بين المجموعات	٢	١٨ر٥٩	٥٩ر٢٩		
	داخل المجموعات	٧٧٣	٥٦ر٧٩٨٤	٣٣ر١٠	٨٦ر٢	غير دالة
التدريس	بين المجموعات	٢	١٤ر٣١	٥٧ر١٥		
	داخل المجموعات	٧٧٢	٨٩ر٩٠٩٦	٧٨ر١١	٣٢ر١	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٢	٨٧ر٦٩	٩٣ر٣٤		
	داخل المجموعات	٧٧٢	٤٦ر٥٣٨٩	٩٨ر٦	٠٠٤١ر٥	٠١ر٠
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٢	٩٨ر١٥	٩٩ر٧		
	داخل المجموعات	٧٧٢	٠٥ر٣٩١٨	٠٧ر٥	٥٧ر١	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع قيم "ف" غير دالة عند مستوى ٠١ر٠ عـــدا بعد التقييم والتشخيص، وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع ووجهـــة تـــلك الفروق. ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (٧)

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات درجات الفئات الفرعية الثلاث في ضوء العمر الزمني

أبعاد المقياس	الفئة العمرية الدالة ومتوسطها	فئات العمر ومتوسطاتها		
		الفئة الأولى ٢٠ – ٣٠سنة	الفئة الثانية ٣١ – ٤٠ سنة	الفئة الثالثة ٤١ سنة فأكثر
التقييم والتشخيص	الأولى ٩٦ر١٦*	٩٦ر١٦*	٤٦ر١٦	٢٢ر١٦*

* الفروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضـــح مـــن الجدول رقم (٧) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفـــراد مجـــتمع الدراسة في الفئتين العمرية الأولى والثالثة بالنسبة للمجالات التدريبية ذات العلاقة بالتقييم والتشخيص لصالح الأولى بمتوسط بلغ (١٦,٩٦) . ويتضـــح عـــدم تحقـــق الفرض الثاني من فروض الدراسة لجميع أبعاد المقياس ماعدا بعد التقييم والتشخيص .

الفـرض الـثالث: يـنص عـلى أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسـطات درجـات أفـراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهميـة البرامج التدريبية وفق متغير الخبرة. للتحقق من صحة هذا الفرض فقـد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (٨) ذلك.

جدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً لمتغير الخبرة

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
البرنامج العام	بين المجموعات	٣	٩٤ر٩٤	٣١ر٦٤		
	داخل المجموعات	٧٥٧	٧٧٨٨ر٧٢	١٠ر٢٩	٣ر٠٨	٠ر٠٥
التدريس	بين المجموعات	٣	٦٨ر٢٩	٢٨ر٧٦		
	داخل المجموعات	٧٥٦	٨٨١٦ر٤٢	١١ر٦٦	٢ر٤٧	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٣	٩٠ر٠٩	٣٠ر٠٣		
	داخل المجموعات	٧٥٦	٥٢٩٩ر١١	٧ر٠١	٤ر٢٥	٠ر٠١
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٣	٢٩ر٩٨	٩ر٩٩		
	داخل المجموعات	٧٥٦	٣٧٥٩ر٠٧	٤ر٩٧	٢ر٠٩	غير دالة

يتضـح مـن الجدول رقم (٨) أن قيم "ف" دالة عند مستوى ٠ر٠٥ لبعد الـبرنامج العام ودالة عند مستوى ٠ر٠١ لبعد التقييم والتشخيص. وغير دالة لباقي الأبعاد. وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع وجهة تلك الفروق.

ويوضـح الجدول رقم (٩) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (٩)

نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات درجات الفئات الفرعية الثلاث في ضوء الخبرة

أبعاد المقياس	الفئة الدالة ومتوسطها	فئات الخبرة ومتوسطاتها			
		الفئة الأولى ٥ سنوات فأقل	الفئة الثانية ٦ – ١٠ سنوات	الفئة الثالثة ١١ – ١٥ سنة	الفئة الرابعة ١٥ سنة فأكثر
البرنامج العام	الأولى ٣٠ر٣١	٣٠ر١٣*	٣٠ر٧٩	٣٠ر٠٨	٣٠ر٣٦*
التقييم والتشخيص	الأولى ٠٣ر١٧	٠٣ر١٧*	١٦ر٢٢*	١٦ر٥٢	١٦ر٣٦

* الفروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضـــح مـــن الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفـــراد مجـــتمع الدراسة في الفئتين الأولى والرابعة بالنسبة للمتطلبات العامة لصالح الأولى، وكذلك وجود فروق دالة بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة بالنســـبة للتقييم والتشخيص في الفئتين الأولى والثانية لصالح الأولى. ويتبين مـــن ذلـــك تحقق الفرض الثالث من فروض الدراسة بالنسبة لبعدي البرنامج العام والتشخيص والتقييم وعدم تحقق الفرض لبقية الأبعاد.

الفـــرض الـــرابع: يـــنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطات درجـــات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير المؤهل التعليمي. وللتحقق من صحة هذا الفـــرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم(١٠) ذلك.

جدول رقم (١٠)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
المتطلبات العامة	بين المجموعات	٣	١٢ر٧٧	٢٦ر٤		
	داخل المجموعات	٧٠٦	٤١ر٧٤١٨	٥١ر١٠	٤٠ر٠	غير دالة
التدريس	بين المجموعات	٣	٧٢ر١	٥٧ر٠		
	داخل المجموعات	٧٠٥	٣٢ر٨٤١٩	٩٤ر١١	٤٨ر٠	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٣	٦١ر١٠١	٨٧ر٣٣		
	داخل المجموعات	٧٠٥	١٠ر٤٨٦٢	٩٠ر٦	٩١ر٤	٠١ر٠
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٣	٥١ر١٤٩	٨٤ر٤٩		
	داخل المجموعات	٧٠٥	٥٣ر٣٦١٥	١٣ر٥	٧٢ر٩	٠١ر٠

يتضـــح من الجدول رقم (١٠) أن قيم "ف" دالة عند مستوى ٠٥ر٠ لكل مـــن بعد التقييم والتشخيص وبعد البرنامج التربوي الفردي، وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع وجهة تلك الفروق.

ويوضـــح الجـــدول رقـــم (١١) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (١١)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات درجات الفئات الفرعية الأربع في ضوء المؤهل التعليمي

أبعاد المقياس	الفئة الدالة ومتوسطها	فئات المؤهل التعليمي ومتوسطاتها			
		الفئة الأولى دبلوم	الفئة الثانية بكالوريوس	الفئة الثالثة ماجستير	الفئة الرابعة أخرى
التقييم والتشخيص	الثانية ٨٦ر١٦*	٢٦ر١٦	٨٦ر١٦*	٦٧ر١٦	١٦ر١٥*
البرنامج التربوي الفردي	الأولى ٨٦ر٢٨ *	٨٦ر٢٨*	٨٣ر٢٧*	١٣ر٢٩	٨٠ر٢٧

* الفروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضـــح من الجدول رقم (١١) وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفـــراد مجـــتمع الدراسة في الفئتين الثانية والرابعة بالنسبة للتقييم والتشخيص

لصالح الثانية،

وكذلك وجود فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة في الفئتين الأولى والثانية بالنسبة للبرنامج التربوي الفردي لصالح الأولى. ويتبين عدم تحقق الفرض الرابع من فروض الدراسة بالنسبة لبعدي البرنامج العام ، والـــتدريس ، بينما تحقق بالنسبة لبعدي التقييم والتشخيص والبرنامج التربوي الفردي.

الفـــرض الخــامس: يـــنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطات درجـــات أفـــراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المســـتخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير التخصص. وللتحقق مـــن صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (١٢) ذلك.

جدول رقم (١٢)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً لمتغير التخصص

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
البرنامج العام	بين المجموعات	٣	١١٧ر٣٦	٣٩ر١٢		
	داخل المجموعات	٦٩٩	٧١٢٠ر٥٧	١٠ر١٨	٣ر٨٤	٠ر٠١
التدريس	بين المجموعات	٣	٤٠ر٤٦	١٣ر٤٩		
	داخل المجموعات	٦٩٨	٨١٦٤ر٠٦	١١ر٦٩	١ر١٥	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٣	٨٩ر٢١	٢٩ر٧٣		
	داخل المجموعات	٦٩٨	٤٧٩٦ر٧٣	٦ر٨٧	٤ر٣٢	٠ر٠١
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٣	١٤٢ر٠٩	٤٧ر٣٦		
	داخل المجموعات	٦٩٨	٣٤٠١ر٩٩	٤ر٨٧	٩ر٧١	٠ر٠١

يتضـــح من الجدول رقم (١٢) أن قيم "ف" دالة عند مستوى ٠ر٠٥ لكل أبعـــاد المقيـــاس مـــا عدا بعد التدريس، وقد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع ووجهة تلك الفروق.

ويوضـــح الجـــدول رقـــم (١٣) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (١٣)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات درجات الفئات الفرعية الأربع في ضوء التخصص

أبعاد المقياس	الفئة الدالة ومتوسطها	فئات التخصص ومتوسطاتها			
		الفئة الأولي الإعاقة السمعية	الفئة الثانية الإعاقة البصرية	الفئة الثالثة صعوبات التعلم	الفئة الرابعة التخلف العقلي
المتطلبات العامة	الرابعة ٣٣ر٣١*	٧٢ر٣٠	٧٢ر٣٠	٢١ر٣٠*	٣٣ر٣١*
التقييم والتشخيص	الثالثة ٤٧ر١٧*	٤٨ر١٦	٩٧ر١٦	٤٧ر١٧*	٤٨ر١٦*
البرنامج التربوي الفردي	الرابعة ٦٤ر٢٨*	٧٨ر٢٧*	٧٨ر٢٧ *	٦٦ر٢٧*	٦٤ر٢٨*

- الفروق دالة عند مستوى ٥٠ر٠

يتضـــح مـــن الجـــدول رقم (١٣) وجود فروق دالة بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة في الفئتين الثالثة والرابعة بالنسبة للبرنامج العام لصالح الفئة الـــرابعة، ووجـــود فروق دالة بين متوسطات الفئات الثالثة والرابعة بالنسبة للـــتقييم والتشخيص لصالح الثالثة، ووجود فروق بين متوسطات جميع الفئات بالنسبة للبرنامج التربوي الفردي وذلك لصالح الفئة الرابعة.ويتضح مما سبق تحقق الفرض الخامس لكل أبعاد المقياس ما عدا بعد التدريس.

الفـــرض الســـادس: يـــنص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطات درجـــات أفـــراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير نوع البرنامج. وللتحقق مـــن صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لاختبار "ت"، ويوضح الجدول رقم (١٤) ذلك.

جدول رقم (١٤)
نتائج اختبار "ت" لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً لمتغير نوع الموضع التعليمي

الموضع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
معهد تربية خاصة	٢٩٨	٤١ر١١٠	٩٦ر٨		
برنامج خاص ملحق بالمدرسة العادية	٤٥٩	٩٤ر١١٠	٥٧ر٩	٤٥٥ر٠	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية يرجع لمتغير نوع البرنامج بالنسبة لأهمية تلك البرامج التدريبية، مما يفيد بعدم تحقق الفرض السادس من فروض الدراسة.

الفرض السابع: ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج التدريبية المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير عدد الدورات التدريبية. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم إخضاع درجات أفراد مجتمع الدراسة لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضح الجدول رقم (١٥) ذلك.

جدول رقم (١٥)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد مجتمع الدراسة على مقياس البرامج وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

أبعاد المقياس	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	
					القيمة	الدلالة
البرنامج العام	بين المجموعات	٤	٤٧ر٨٩	٣٦ر٢٢		
	داخل المجموعات	٧٧٦	١٩ر٧٩٨٠	٢٨ر١٠	١٧ر٢	غير دالة
التدريس	بين المجموعات	٤	٩٨ر٧٣	٥٠ر١٨		
	داخل المجموعات	٧٧٥	٨٥ر٩١٥٢	٨١ر١١	٥٦ر١	غير دالة
التقييم والتشخيص	بين المجموعات	٤	١١ر١٢	٠٢٩ر٣		
	داخل المجموعات	٧٧٥	٦٢ر٥٤٥٥	٠٣٩ر٧	٤٣ر٠	غير دالة
البرنامج التربوي الفردي	بين المجموعات	٤	٨٨ر٨٣	٩٧ر٢٠		
	داخل المجموعات	٧٧٥	١٥ر٣٨٦٤	٩٨ر٤	٢٠ر٤	٠١ر٠

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيم "ف" غير دالة دلالة إحصائية الأبعاد

مــا عــدا بُعــد البرنامج التربوي الفردي الذي كان دالاً دلالة إحصائية عند مســتوى ٠١ر٠، وقــد تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد موضع ووجهة تلك الفروق.

ويوضــح الجــدول رقــم (١٦) نتائج اختبار شيفيه لتحديد وجهة الفروق بالنسبة للدال منها.

جدول رقم (١٦)
نتائج اختبار شيفيه للكشف عن الفروق الدالة بين متوسطات درجات الفئات الفرعية الخمس في ضوء عدد الدورات التدريبية

أبعاد المقياس	الفئة الدالة ومتوسطها	فئات التخصص ومتوسطاتها				
		الفئة الأولى دورة واحدة	الفئة الثانية دورتان	الفئة الثالثة ٣ دورات	الفئة الرابعة ٤ فأكثر	الفئة الخامسة لا يوجد
البرنامج التربوي الفردي	الرابعة ٨٢ر٢٨*	٠٢ر٢٨	٤٩ر٢٨	٣٠ر٢٨	٨٢ر٢٨*	٨٨ر٢٧*

* الفروق دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضــح مــن الجــدول رقم (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد مجتمع الدراسة في الفئتين الرابعة والخامسة بالنسبة للبرنامج الــتربوي الفــردي لصالح الرابعة. ويتبين مما سبق تحقق الفرض السابع من فــروض الدراســة لبعد البرنامج التربوي الفردي ، بينما عدم تحقق الفرض لبقية الأبعاد.

مناقشة النتائج

نجــد أن المعــلمين أعطــوا أهميــة كبرى لجميع البرامج التدريبية التي تضــمنتها القائمــة فــي المجــالات التالية: البرنامج العام ، التدريس ،التقييم والتشــخيص، والــبرنامج الــتربوي الفردي. وذلك يتفق مع ما توصل إليه جــوردن (١٩٩١) على أن هذه احتياجات أساسية لمعلم التربية الخاصة. وقد

تـــرجع هذه النتيجة إلى أهمية هذه البرامج التدريبية، وإلى زيادة أعداد ذوي الاحتياجات الخاصة في المملكة العربية السعودية مقارنة بعدد المعلمين.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوســطات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية بُعد التقييم والتشخيص وفق متغير العمر لصالح المعلمين الأصغر سناً (٢٠ – ٣٠) ســنة ، وتشـــير هـــذه النـــتيجة إلى أن هؤلاء الأفراد الأصغر سناً هم من المتخصصين في مجال التربية الخاصة ومن الحاصلين على الشهادة الجامعية فـــي مجـــال الـــتربية الخاصة، بينما المعلمين الأكبر سناً(٤١ سنة فأكثر) قد يكونوا من غير المتخصصين وذلك لحداثة مجال التربية الخاصة في المملكة العـــربية الســـعودية، حيـــث تنقص المعلمون ذوو الخبرة الطويلة الكثير من المهارات في هذا المجال.

وتوصـــلت الدراسة الحالية أيضا إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بيـــن متوسطات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية بُعـــد الـــتقييم والتشـــخيص وبُعد المتطلبات العامة وفق متغير الخبرة لصالح المعـــلمين الأقل خبرة وهذا ينسجم مع ما ذكر سابقاً من أن هؤلاء المعلمين الأقـــل خبرة من المتخصصين في المجال، بينما المعلمين ذوو الخبرة الطويلة قـــد يكونوا من غير المتخصصين وإنما ممن عملوا في مجال التربية الخاصة نـــتيجة للممارســـة والخبرة، وكذلك لحداثة مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أحمد و السويدي (١٩٩٢) مـــن حيـــث أهميـــة مجال التشخيص ومعرفة خصائص التلاميذ ، وكذلـــك تـــتفق مع نتائج دراسة جوردن Gordon (١٩٩١) من حيث أهمية وجود تقييم للتلاميذ ومعرفة خصائصهم وهذا من الاحتياجات التدريبية الهامة لمعلمي التربية الخاصة .

كما أشارت نتائج الدراسة – من ناحية أخرى – إلى أن هناك فروق دالة دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية بُعد التقييم والتشخيص وفق متغير المؤهل لصالح حملة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن إعداد حملة البكالوريوس في التشخيص والتقييم أفضل من غيرهم من حملة المؤهلات الأخرى في مجال التشخيص والتقييم،وكذلك لحصول حملة البكالوريوس على عدد من المقررات التخصصية وذلك يتفق مع ما توصلت الجمعية الأهلية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (NARC، ١٩٧٤) من حيث أهمية التقييم.

وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية بعد البرنامج التربوي الفردي وفق متغير المؤهل لصالح حملة البكالوريوس. وقد يعزى ذلك إلى تركيز برامج البكالوريوس بشكل أكبر على البرامج التربوية الفردية . وذلك ما يتفق مع ما توصلت الجمعية الأهلية الأمريكية للمواطنين ذوي التخلف العقلي (١٩٧٤) من حيث أهمية البرنامج التربوي الفردي لإعداد المعلم الجيد في مجال التربية الخاصة.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجتمع الدراسة على المقياس المستخدم بالنسبة لأهمية البرامج التدريبية وفق متغير التخصص في بعد البرنامج التربوي وبعد المتطلبات العامة لصالح المتخصصين في مجال التخلف العقلي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المتخصصين في مجال التخلف العقلي يعملون مع عدد أقل من التلاميذ مقارنة بزملائهم المتخصصين في المجالات الأخرى ولاستفادتهم من المعاهد الموجودة منذ زمن طويل – نسبيا – حيث تقدم لهم خدمات مساندة

واستشـــارات، بينما يتعامل زملاؤهم المتخصصون في المجالات الأخرى مع أعـداد أكـــبر من التلاميذ. ونجد تفوق معلمي صعوبات التعلم في بُعد التقييم والتشـــخيص ربمـــا يرجع إلى إعداد هؤلاء المعلمين يتطلب حصولهم على عـــدد مـــن المقـــررات إضـــافة إلى التشخيص والتقييم، حيث يدرس هؤلاء المعـــلمون مقرر دراسة حالة طالب (case study) من ذوي صعوبات التعلم قبل أن ينتقل إلى المدرسة كمعلم.

وأخيـــرا، نجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفـــراد مجـــتمع الدراسة على المقياس المستخدم لأهمية البرامج التدريبية في ضـــوء عـــدد الـــدورات التدريبية لبعد البرنامج التربوي الفردي لصالح من حصلوا على أربع دورات تدريبية أو أكثر ، وهذه نتيجة طبيعية حيث يحتمل أن يكونـــوا قـــد حصلوا على دورات تدريبية متخصصة في مجال البرنامج الـــتربوي الفـــردي إضـــافة إلى مـــا ســـبق لهم دراسته في سنوات إعدادهم الأكاديمي.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يتقدم الباحث بالتوصيات التالية:

١) أن تعطـــي أقســـام الـــتربية الخاصة اهتماماً أكبر بمقررات التشـــخيص والـــتقييم والبرامج التربوية الفردية، نظرا لاحتياج معـــلمي التربية الخاصة وبشكل مستمر القيام بتشخيص الطلاب وتقديـــم الـــبرامج الـــتربوية الفردية لهم وعدم كفاية المقررات المقدمة لهم خلال دراستهم الجامعية.

٢) أن تقـــدم الجامعـــات ممثلة في كليات التربية وكليات خدمة المجـــتمع دورات تدريـــبية وورش عمـــل في البرامج التدريبية

المذكورة في استمارة الدراسة (انظر ملحق رقم ١)، وذلك للارتقاء بمستوى معلمي التربية الخاصة سواء قبل التخرج أو مساعدة منهم على رأس العمل.

٣) أن يكون هناك تقييم لاحتياجات المعلمين من قبل وزارة المعارف بشكل دوري حتى يتم على أثره تقديم البرامج التدريبية اللازمة لهم.

٤) إقامة الندوات وحلقات النقاش للمعلمين في مجال التربية الخاصة حتى تكون نوع من أنواع التواصل بينهم وبين المتخصصين من أساتذة الجامعات والمسؤولين عن التربية الخاصة.

٥) التوسع في إجراء هذا النوع من الدراسات وخصوصاً بالنسبة للمعلمات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد، شكري، والسويدي، وضحى (١٩٩٢). **الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر.** مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد الأول.

العبد الجبار، عبدالعزيز (١٩٩٨). **دراسة الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً، أهمية مدى توافرها لديهم.** مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر،٣(١٩٩٨م)،٤٧-٨٦.

العبد الجبار، عبدالعزيز (٢٠٠٢). **المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها .** مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١). جامعة الملك سعود، الرياض، م ١٤، ص ص ١٧٥-٢٠٥.

القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبدالعزيز ، والصمادي ،جميل وآخرون (١٩٩٥). **المدخل إلى التربية الخاصة.** الإمارات العربية المتحدة، دبي، دار القلم.

الموسى، ناصر (١٤٢١هـ). **تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.** ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثاني للإعاقة والتأهيل، الرياض : جمعية الأطفال المعوقين، ومركز الأمير سلمان.

جامع ،حسن،الشاهين،حصة،والهادي فوزية. **الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت**، المجلة التربوية، جامعة الكويت / كلية التربية، السنة الأولى، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٨٤، ص ص ٥٩ - ٩٠.

منصور، طلعت (١٩٩٤). **استراتيجيات التربية الخاصة والكفاءات اللازمة لمعلم التربية الخاصة.** مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (العدد الثاني).

وزارة المعارف (١٤٢٢هـ). **إحصائية عن معاهد وبرامج التربية**

الخاصـــة بـــوزارة المعارف. الرياض، وزارة المعارف : الأمانة العامة للتربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Gordon, S.P. (1991). **How to help beginning teachers succeed.** Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.

Hallahan, D. & Kauffman, J. (1994). **Exceptional Children, Introduction to Special Education.** (6th ed.), Needham Height, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Reis, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalink, D.M., and Stark, J.A.(1992)Mental retardation : Definition , classification , and system supports. Washington, D.C. : American Association on Mental Retardation .

Milne, N.M. (1979). **Teachers of severely and profoundly retarded students: what competencies are needed? Mental retardation,** V. 17n 2 p 87 – 89.

National Association of Retarded Citizens (NARC) (1974). **Competencies of persons responsible for the classification of mentally retarded individual.** ERIC: ED096808.

Office of Education (1988). **Final Report on Education Specification for a comprehensive Elementary Teacher Education Program.** Volumes I and II, Toledo: Ohio.

Sass-Lehrer (1986). **Competencies for Effective Teaching of Hearing Impaired Students, Exceptional Children.** V 53, n3, p 230 – 234.

Turnbull, A., Turnbull, R., Shank, M. & Leal, D. (1999). **Exceptional Lives.** Columbus, Ohio. Printice Hall.

Weigand, J. (1977). **Implementing Teacher competencies: Positive Approaches to Personalizing Education**. Englwood

Cliffs: New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Whitaker, S. (2001). **Supporting beginning. Special Education Teachers. Focus on Exceptional Children,** 24(4). 1-17.

Zins, J. & Ponti, C.R. (1998). **The Influence of Direct Training in Problem Solving on Consultee Problem Clarification Skills and Attribution. Remedial and Special Education.** V 17, n6, p 370-376.

Training Programs Necessary for Special Education Teachers

Abdulaziz M. Abduljabbar
Associate Professor, Dept. of Special Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study was to determine Training Programs Necessary for Special Education Teachers, and the effects of variables of age, experience, educational degree, major, and number of in service training programs are taken by teachers. A questionnaire was sent to Special Education Teachers in the Kingdom of Saudi Arabia (N = 783). The questionnaire dealt with following areas : General requirements, Teaching, Evaluation and assessment, and Individualized Education Programs. The ANOVA one-way, T-Test, percentage, correlation, and Scheffe's test were used.

The study resulted in the following:

1) Teachers agree with high percentage of importance of the Training Needs as the following: Individualized Education Programs, General program, Teaching, and Evaluation and assessment .

2) A significant difference between special education teachers related to the age of teachers, experience, educational degree, major, and number of in-service training programs are taken by teachers in term of importance these training programs.

ملحق رقم (أ)

الأستاذ الفاضل : معلم التربية الخاصة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد ،،

يقـوم الباحث بدراسة تهدف إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

أرجو تحديد وجهة نظرك حول كل عبارة من عبارات المقياس بحيث تضـــع علامة (×) أمام كل عبارة من العبارات الخاصة بدرجة الأهمية التي تراها مناسبة لإجابتك.

أشكركم على حسن تعاونكم.

الباحث

د. عبدالعزيز بن محمد العبدالجبار

قسم التربية الخاصة

كلية التربية / جامعة الملك سعود

أولاً: معلومات عامة : فضلاً ضع علامة (×) في المربع المناسب :

١) **العمر : ________ سنة**

٢) **سنوات الخبرة : ________ سنة**

٣) **المؤهل التعليمي :**

☐ **دبلوم**

☐ **بكالوريوس**

☐ **ماجستير**

☐ **أخرى، حدد ________**

٤) **التخصص :**

☐ **الإعاقة السمعية**

☐ **الإعاقة البصرية**

☐ **صعوبات التعلم**

☐ **التخلف العقلي**

٥) **نوع الموضع التعليمي:**

☐ **معهد تربية خاصة**

☐ **برنامج ملحق بالمدرسة العادية**

٦) **عـــدد الدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة التي سبق لك الالتحاق بها ______**

ثانيا: أرجو وضع علامة (×) في المربع المناسب لإجابتك:

م	البرامج التدريبية	هام جداً	هام	غير متأكد	غير هام	غير هام على الإطلاق
البعد الأول : البرنامج العام						
١	العلم باللوائح والأنظمة والتشريعات الخاصة بالأطفال غير العاديين					
٢	الحصول على المعلومات الأولية والأساسية عن الأطفال غير العاديين					
٣	الحصول على المصادر العلمية المختلفة (مثل الكتب، الوسائط التعليمية)					
٤	تعديل البيئة الاجتماعية (الاتجاهات السلبية)					
٥	تعديل البيئة التعليمية (الجداول، التعديلات المكانية)					
٦	استخدام الاستراتيجيات التعاونية للعمل مع المختصين وأسر الأطفال غير العاديين					
٧	المشاركة الفعالة في الأنشطة غير الصفية					
البعد الثاني : التدريس						
١	التخطيط الجيد للدرس					
٢	استخدام الاستراتيجيات التعليمية الملائمة					
٣	تقييم الأهداف التعليمية					
٤	استخدام التغذية الراجعة					
٥	المرونة في إدارة النشاطات التعليمية					
٦	استخدام طرق بناء وتعديل السلوك					
٧	استخدام الحاسب الآلي بشكل فاعل					
٨	استخدام الأجهزة التكنولوجية والتقنيات					

	الحديثة في التربية الخاصة					
البعد الثالث : التقييم والتشخيص						
١	القدرة على تشخيص وتقييم التلاميذ					
٢	اختيار وتطبيق الاختبارات الرسمية					
٣	تفسير المعلومات الخاصة بالاختبارات الرسمية					
٤	تفسير المعلومات الخاصة بالاختبارات غير الرسمية					
البعد الرابع : البرنامج التربوي الفردي						
١	التعرف على خصائص الأطفال غير العاديين					
٢	التعرف على احتياجات الأطفال غير العاديين					
٣	إعداد وتطوير البرنامج التربوي الفردي					
٤	صياغة الأهداف السلوكية بشكل جيد					
٥	القدرة على تطبيق الأهداف					
٦	التعرف على الفروق الفردية بين الأطفال غير العاديين					